

A magyar mint idegen nyelv tanulók kis- és nagybetű használatának vizsgálata a magyar helyesírási szabályok tükrében

Skadra Margit

Szegedi Tudományegyetem

DOI:10.14232/edulingua.2017.2.2

A tanulmány a magyar mint idegen nyelv elsajátítás folyamatát a helyesírás aspektusából közelíti meg. A kutatáshoz szükséges adatokat a Szegedi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Karán az angol és német előkészítő program hallgatói szolgáltatták. Fogalmazásaikban azt vizsgálom, hogy a magyar nyelvet tanulók betartják-e a magyar helyesírás kis- és nagybetűk használatára vonatkozó szabályait. Az adatok vizsgálata alapján megállapítható, hogy azoknak a hallgatóknak, akiknek az anyanyelve nem a latin betűket használja, sokkal több gondot okoz ezen helyesírási szabályok követése. A tanulmány eredményei segítséget kívánnak nyújtani abban, hogy a jövőben a magyar mint idegen nyelv helyesírásának elsajátítása hatékonyabban valósuljon meg a tanórákon.

Kulcsszavak: magyar mint idegen nyelv, hibaelemzés, helyesírás, kis- és nagybetű

1. Bevezető

Az elmúlt évtizedek globalizációjának hatására egyre fontosabbá vált az idegen nyelvek ismerete, ami már nem csak az olyan világnyelvekre vonatkozik, mint az angol, hanem egyre nagyobb szerepet kapnak más nyelvek is, ezek között a magyar is. Ennek folyományaként nemcsak egyre több magyar mint idegen nyelvkönyv jelenik meg, hanem olyan nyelvészeti folyóiratok, tanulmányok is, amelyek a magyar nyelvtan leírásával, a magyar nyelv sajátosságaival és a magyar nyelvelsajátítás folyamatával is foglalkoznak, a magyar mint idegen nyelv területét tartva szem előtt.

Jelen tanulmány is a magyar mint idegen nyelv elsajátításának vizsgálatát tűzte ki célul, mely során a nyelvtanulók helyesírására koncentrálok. Habár ez kevésbé kutatott téma, eddigi tanítási tapasztalataim alapján a hallgatók szövegalkotása során számtalanszor okoz gondot a kis- és nagybetűvel való írás szabályainak betartása. Ennek ellenére sokszor elsiklunk az ide vonatkozó magyar helyesírási szabályok tanórán történő hangsúlyozása felett, mert nagyobb mértékben koncentrálok más témákra a tanítás során, mint például a hangrend betartására, a végződésekre vagy a helyes ragozási formákra. A tanulmány tehát azt vizsgálja, hogy az adatközlők általi fogalmazások betartják-e a nagy- és kisbetűvel írás helyesírási szabályait.

A Szegedi Tudományegyetem Általános Orvosi Karán működő előkészítő program tanulói szolgáltatták az ehhez szükséges fogalmazásokat. Az adatközlők két nagy csoportra oszthatóak, egy tisztán német anyanyelvű csoportra és egy vegyes anyanyelvű csoportra, ahol a közvetítő nyelv az angol.

Az elméleti áttekintést és a csoportok bemutatását a vizsgált helyesírási szempontok részletes ismertetése és az adatok elemzése követi. Az adatok elemzése közben nem csak a hibák feltérképezése a célom, hanem arra is választ szeretnék találni, hogy a vizsgált szempont alapján vannak-e olyan hibák, amelyek gyakran megjelennek a hallgatóknál anyanyelvüktől függetlenül. Ezeknek az esetében feltételezni lehet, hogy olyan köztes nyelvi hibáról van szó, amelynek fogalmát Selinker (1972) vezette be. A köztes nyelv alatt azt a nyelvi rendszert érti, amelyet a nyelvtanulók hoznak létre az idegen nyelv elsajátítása közben. Az ilyen köztes nyelvi hibákról feltételezhető, hogy az anyanyelvüktől valamint a közvetítő nyelvtől függetlenül követik el a tanulók a nyelvelsajátítás folyamata során. Kovács (2014: 83) is ír róla, hogy ezeknek a gyakori hibáknak a megállapításához érdemes vegyes anyanyelvű csoportot vizsgálni. Jelen tanulmányban ez kiegészül azzal, hogy a vegyes anyanyelvű csoport mellett összehasonlításként szolgál egy olyan csoport is, ahol mindenkinek német az anyanyelve, így arra is van lehetőség, hogy a két különböző nyelvi összetételű csoport közötti hasonlóságokat és eltéréseket is megfigyeljük.

2. A magyar mint idegen nyelv helyesírásának aspektusai

A magyar nyelvtannal és helyesírással foglalkozó könyvek egyértelműen meghatározzák, hogy milyen szabályok vonatkoznak az írott magyar nyelvre, ezen belül a kis- és nagybetűvel való írásra (A magyar helyesírás szabályai, 2015; Korchmáros, 2006). Ez alapján a mondatokat nagybetűvel kezdjük, valamint a mondat közben csak a tulajdonneveket kell nagybetűvel kezdeni (Korchmáros, 2006:14). Azonban ettől eltérő helyesírási szabályokat követhetnek más nyelvek, így a magyart mint idegen nyelvet tanulók számára ennek a magyar helyesírási szabálynak a betartása problémát jelenthet. Mivel a mondatok általában minden latin betűket használó nyelvben nagybetűvel kezdődnek és írásjellel végződnek, ennek a szabálynak az alkalmazása várhatóan nem okoz gondot azoknak a nyelvtanulóknak, akiknek az anyanyelve szintén a latin betűket használja. A mondat közbeni nagy- és kisbetűk alkalmazása azonban már a latin betűket használó nyelvek között is változatosabb képet mutat, így itt már a hibázás lehetősége is valószínűbb. A magyar nyelvvel ellentétben az angol nyelv helyesírási szabályai alapján nem csak a tulajdonneveket kell nagy kezdőbetűvel írni, hanem például a hónapokat, napokat és a nemzetiségeket is. A német nyelv még ennél is eltérőbb szabályt alkalmaz, hiszen a német nyelvben minden főnevet nagy kezdőbetűvel kell kezdeni a mondat közben is. A nem latin betűket használó nyelvek is a magyartól eltérő helyesírási szabályokat követhetnek, erre példa az arab nyelv, amely nem használ mondatvégi írásjeleket és nagy kezdőbetűket sem.

A magyar mint idegen nyelv helyesírási nehézségeit általában hibakutatással vizsgálják. Különböző nézőpontok alakultak ki arról, hogy az idegen nyelv elsajátítása során mi alapján csoportosíthatjuk a hibákat. Ezeknek egy általános összefoglalóját adja Benedek (2010), aki jól szemlélteti, hogy a szakirodalmak más-más kritériumok alapján

közelítik meg a hibákat. A tanulmány hét szempontrendszerre tér ki, amely alapján osztályozni lehet ezeket, például hogy mennyire befolyásolják a megértést vagy, hogy mik a kiváltó okok, de a nyelvi szintek szerint is lehet csoportosítani. Ez utóbbi alapján megkülönböztethetünk fonetikai, fonológiai, morfoszintaktikai, lexikoszemantikai, pragmatikai és tartalmi hibákat (Benedek, 2010: 34–37). Ebből adódóan előfordulhat, hogy ami nem számít hibának az egyik szempontrendszer alapján, egy másik szerint már az. Feltehetőleg jelen vizsgálat adatainak elemzése során is lesz példa arra, amikor a vizsgált szempontrendszer, tehát a helyesírás szabályai szerint adott formát hibaként kell értékelni, azonban például pragmatikailag nem számít annak, és ez természetesen fordítva is igaz lehet. Lehetséges, hogy egy szó pragmatikailag nem illik egy mondatba, azonban helyesírását tekintve megfelelő, ezért az adatok értékelésénél nem szerepel hibaként.

Egyre több tanulmány jelenik meg, amely nem általánosságban foglalkozik a hibakutatással, hanem kifejezetten a magyar mint idegen nyelv elsajátítására koncentrál. Ezek közül számos írás foglalkozik azzal, hogy a nyelvtanulók milyen tipikus hibákat vétének a nyelvelsajátítás alatt. Azt is többen vizsgálták, hogy a hibáknak milyen lehetséges okai vannak, hiszen a feltérképezésük segítséget nyújthat a nyelvtanulóknak, hogy ezeket a későbbiekben elkerüljék. Maróti (2005) szerint fontos vizsgálni, hogy amikor a nyelvtanuló hibát vét, milyen rejtett szabály hozhatta ezt létre. Ugyanis ennek a szabálynak a feltérképezése hozzásegítheti a nyelvtanárt ahhoz, hogy olyan gyakorlatokat válasszon a tanórákra, amelyek ennek a hibának a kiküszöbölésére szolgálnak (Maróti, 2005: 51–52).

Hoppálné (2005) kizárólag hangtani szempontból vizsgálja a külföldi hallgatók írásbeli szövegeinek hibáit. Tanulmányában részletesen áttekinti a magánhangzók és a mássalhangzók használatában tapasztalható hangtani eltéréseket. Szintén egy bizonyos aspektusra koncentrál Horváth (2003), aki a dán anyanyelvű hallgatók írásbeli produktumaiban a lokatívuszi kifejezések hibáit és azok kiváltó okait tárja fel.

Ezzel szemben más tanulmányok egyszerre több nyelvi szinttel is foglalkoznak elemzéseik során. Putz (2002) magyarul tanuló angol és orosz diákok fogalmazásait hasonlítja össze, azonban nem szorítkozik egy bizonyos szempontra, hanem az álszintagmák, a szintagmák, a mondatok és a lexika szintjén is vizsgálja a hibákat. Hasonlóan több szempontot vesz figyelembe Rulik (2009), aki egy német anyanyelvű diák fogalmazásaiban vizsgálja a magánhangzók, a névelők, a birtokos szerkezetek, az igeragozás és a szórend hibáit is. Kovács (2014) egyiptomi arab anyanyelvű diákok dolgozatait elemzi, ezen belül például a központosítást, a toldalékokat és a kis- és nagybetűk használatára is kitér. Kutatása alapján típushibaként tünteti fel az egyiptomi diákoknál a központosítás következtelenségét, úgymint a mondattagoló elemek, mondatvégi írásjelek hiányát, valamint hogy a kis- és nagybetűk használatának nem tulajdonítanak jelentőséget. Kováccsal ellentétben azonban ez a tanulmány csak a helyesírási aspektusra korlátozódik. A Kovácsnál vizsgált homogén arab anyanyelvű

csoporttal szemben, itt egy német és egy vegyes anyanyelvű, de angol közvetítő nyelvvel tanuló csoport fogalmazásai adják a vizsgált adatokat.

3. Módszertan

3.1 Az adatközlők bemutatása

A tanulmány anyagát negyvenhét, a magyart mint idegen nyelvet tanuló egyetemi hallgató írásbeli munkája alkotja. Mind a negyvenhét hallgató 17 és 24 év közötti, és a Szegedi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Karának angol (20 fő) és német (27 fő) nyelvű előkészítő évfolyamán volt hallgató a 2016/2017-es tanévben.

Az adatközlők az orvosi előkészítő program keretében érkeztek Magyarországra, korábban nem tanultak a saját országukban magyarul, így az a szerencsés helyzet állt fenn, hogy a hallgatók egységesen ugyanarról a teljesen kezdő nyelvi szintről kezdték a nyelv elsajátítását 2016 szeptemberében. A két félév során heti 2x90 percben kötelezően, az órarendjükbe beépítve tanultak a többi tárgyuk mellett magyarul is. A motivációjuk az órák kötelező jellege által változónak mondható. Megítélésem szerint a hallgatók többsége szívesen tanulta a nyelvet, még ha esetlegesen a többi tantárgyi kötelezettségük mellett néha tehernek is érezték. Mivel Szegeden, célnyelvi környezetben éltek mindennapjaikat, többségük érdeklődő volt, szerettek volna legalább alapszinten kommunikálni, hogy az itt tartózkodásukat megkönnyítsék. Többen nem csak a nyelv, de a magyar kultúra iránt is fogékonyak voltak. Csak elenyésző számú hallgató, legfeljebb 4-5 fő élte úgy meg a magyar órákat, mint egy kötelezően elvégzendő feladat.

A hallgatók két nagy csoportra oszthatóak, mert a sok hasonlóság ellenére az angol és a német program adatközlőinek helyzete között egy nagy különbség mégiscsak volt. A húszfős csoport anyanyelvüket tekintve nem volt homogén, hanem különböző anyanyelvű hallgatókból tevődött össze, akik angol közvetítőnyelv segítségével tanultak az egyetemen, ezáltal a nyelvórákon is. Ezzel szemben a huszonhét fős mintát a német program hallgatói adták, akik a saját anyanyelvükön, németül tanultak, így a nyelvórákon is a saját anyanyelvük volt a közvetítőnyelv.

A két csoport a félév során nem ugyanazt a nyelvkönyvet használta, azonban mivel mindkettőnek én voltam a tanára, így kiegészítő anyagokkal és feladatlapokkal úgy terveztem meg a tanórákat, hogy a két csoport ugyanarra a szintre jusson el, mind szókincsében, mind nyelvtan és kultúra ismeretében a tanév végére. A hallgatók A2 nyelvi szintet értek el a második félév végére a Közös Európai Referenciakeret (2002) nyelvi szintek szerinti besorolása alapján. A hallgatókkal az év végi dolgozat megírása után kitölttettem még egy rövid kérdőívet, amely arra irányult, hogy mi az anyanyelvük, és azon kívül milyen nyelveken beszélnek még. Itt nem adtam meg semmilyen nyelvtudási szintet, a hallgatók saját megítélésére bízam, hogy mely nyelveket tüntetik fel. Erre a kérdésre válaszolva a negyvenhét hallgató minimum egy, de akár három-négy

nyelvet is megadott. Ezt a tényt nem szabad figyelmen kívül hagyni a nyelvi hibák vizsgálatánál, mivel ahogy arról Spiropoulou (2005: 5–6) is ír tanulmányában, azoknál, akik egyszerre több nyelven is beszélnek, gyakran ezek a nyelvek is befolyásolják az új nyelv elsajátítását, ezáltal akár a hibák oka sem feltétlenül az anyanyelvre, hanem esetlegesen már korábban tanult nyelvekre vezethető vissza.

3.1.1 Az angol program hallgatói

Az angol előkészítő programban egy húszfős csoportot tanítottam, 11 férfit és 9 nőt. Tananyagként a *Hungaro Lingua Basic Level 1* című könyvet használtam (Marschalkó, 2010), amely inkább csak kiindulási alapként szolgált az órákhoz, a könyvet minden órán saját feladatlapokkal egészítettem ki, amelyek nyelvtani magyarázatokat és gyakorlófeladatokat is tartalmaztak.

A kitöltött kérdőívek alapján kijelenthető a csoportról, hogy nyelviileg nagyon vegyes összetétele volt. A húsz fő tizenkét különböző anyanyelvet jelölt meg: öt arab, három perzsa, két kínai, két norvég, egy görög, egy német, egy román, egy azeri, egy portugál, egy koreai, egy pastu (afgán) anyanyelvű hallgató képezte a csoportot. Valamint egy fő volt, aki két nyelvet jelölt meg egyszerre anyanyelveként, az angol és az urdu nyelvet. Összességében tehát megállapítható, hogy egy hallgató kivételével a csoport egyetlen tagjának sem volt az angol közvetítőnyelv az anyanyelve.

A csoport tagjai egy év eleji angol nyelvi felmérés alapján kerültek ebbe a csoportba. Mivel ez alapján magas szinten beszélték az angol nyelvet, így általában az anyanyelvüktől eltérő angol közvetítőnyelv használata nem okozott problémát. Fontos azonban kitérni arra is, hogy a program sajátosságának köszönhetően a hallgatók egyszerre több nyelvet is tanultak az egyetem keretein belül. Általános angol nyelvi órákra nem kellett járniuk, de az orvosi egyetemi tanulmányaikat előkészítendő heti 2x90 percben tanultak orvosi angol nyelvet, valamint heti 1x90 percben orvosi latin nyelvet is.

3.1.2 A német program hallgatói

A német program huszonhét hallgatója közül 11 férfi és 16 nő volt. A huszonhét hallgató a nagy létszám miatt két csoportra volt osztva a tanórákon; 13 és 14 főre, azonban mindkét csoport teljesen ugyanazt a tananyagot tanulta, így az adatok vizsgálata során egységes egészként kezeltem az általuk írt fogalmazásokat. Az órákon használt *Lépésenként magyarul* című tankönyvet (Durst, 2004) itt is további feladatlapokkal egészítettem ki.

Huszonhétből huszonötén vallották magukat német anyanyelvűnek, egy válaszadó a kurd nyelvet adta meg, egy pedig a spanyolt és a németet is anyanyelveként tüntette fel. Ez alapján ki lehet jelenteni, hogy az órákon egy fő kivételével mindenki a saját anyanyelvét használta közvetítőnyelvként.

További különbség az angol programmal szemben, hogy a hallgatók a félév alatt nem tanultak sem általános, sem orvosi angolt, és az orvosi német nyelv oktatására sem volt szükség az egyetem keretein belül. Latin nyelven is csak tizenhárom hallgató tanult, mivel a többiek felmentést kaptak latin nyelvből korábbi, Németországban tett érettségijük alapján.

3.2 Az adatok

A vizsgálat adatainak az előkészítő csoportok tanév végi tesztjének utolsó feladatát választottam, amely egy irányított szövegalkotási feladat volt. A feladat meghatározása a közvetítő nyelven történt, tehát az angol program hallgatóinál angolul, a német programnál németül, de tartalmilag ugyanaz szerepelt benne. Eszerint legalább nyolc mondatban kellett leírniuk azt, hogy mit csináltak előző nap. Ez a feladat nem volt számukra teljesen ismeretlen, a tanév során többször is gyakorolták szóban és írásban a napi rutin elmondását illetve leírását, ezen túl több, a témához kapcsolódó szókincs bővítő feladatot is megoldottak. Mindkét programban a feladat meghatározásának része volt az is, hogy minden egyes mondatban szerepeljen idő- és helyhatározó is, valamint mind a nyolc mondatban más-más ige szerepeljen. A későbbiekben a két csoport mintáit külön-külön vizsgálom meg, amit a két program közötti korábban bemutatott eltérések indokolnak.

3.3 A vizsgált szempontok meghatározása

Tanulmányom kizárólag a magyar helyesírás vizsgálatára korlátozódik, azon belül is a kis- és nagybetű használatára vonatkozó szabályokra fekteti a hangsúlyt. Mint korábban láthattuk, több olyan tanulmány is született már a magyar mint idegen nyelv tanulásával kapcsolatban, amely a nyelvtanulók írásbeli teljesítményét egy vagy több szempont alapján vizsgálja. Ezek nagy része azonban nem korlátozódik egy bizonyos aspektusra, ha mégis, akkor általában nem az általam választott szempontra. Ez alól csak Kovács (2014) tanulmánya jelent kivételt, de ő is csak pár mondatban foglalkozik ezzel a témával.

Az angol program csoportjának vegyes összetétele által megfigyelhetőek azok a hibák, amelyek a hallgatók anyanyelvétől függetlenül jelennek meg. Ezeknek a hibáknak a további megerősítésére vagy esetleges megcáfolására szolgálnak az angol csoport mellett a német program adatai. Ez egy homogén anyanyelvű csoport, és saját anyanyelvüket használták közvetítőnyelvként a nyelvelsajátítás során. Azok a helyesírási hibák, amelyeket két ennyire eltérő összetételű csoport tagjai is elkövetnek a szövegalkotás során anyanyelvüktől és a közvetítő nyelvtől függetlenül, valószínűsíthető, hogy további csoportok esetében is fel fognak bukkanni csoportösszetételtől függetlenül, ezáltal a tanár előre fel tud készülni ezekre, és stratégiát tud kidolgozni a hibák visszaszorítására.

4. Eredmények

4.1 Az angol program adatainak elemzése

Az angol program csoportja tizenkét különböző anyanyelvű tanulóból állt, ezért ha egy-egy nyelvi jelenséget kontrasztív módon is szemléltettem az órákon, ez soha sem az anyanyelvükkel való összehasonlítást jelentette, hanem az angol nyelvvel, ami számukra is egy tanult nyelvet jelent. Így ebben a csoportban nem valósult meg az, amire Putz is kitér a tanulmányában (2002: 130), mely szerint nagy előnyt jelent a nyelvtanároknak, ha beszélnek a tanulók anyanyelvét.

Az angol program minden hallgatója használja a latin ábécét írásban és olvasásban is, ezért az írásjelek elsajátítása nem képezte a tananyag részét. Azonban az első pár tanítási hét alatt többször volt rá példa, hogy a tanulók egy részének nehézséget okozott az olvasás, ha folyóírással írtam a táblára. Ez legtöbbször az arab, perzsa, kínai és koreai hallgatókat érintette, tehát azokat, akik az anyanyelvük írása során a latin ábécétől eltérő írásjeleket használnak. A későbbiekben ez már kevésbé okozott gondot, aminek valószínűleg az az oka, hogy megszokták ezt a fajta írásképet, de emellett én is jobban odafigyeltem a táblaképre. Az adatok áttekintése után megállapítható, hogy a már korábban említett hallgatók közül kerültek ki azok is, akiknek még több hónap magyartanulás után is nehézséget jelentett annak a szabálynak a betartása, hogy a magyar nyelv nagybetűvel kezdi a mondatokat, és írásjellel fejezi be. Érdekes azonban, hogy ezt a hibát csak három arab és két perzsa anyanyelvű hallgató követte el.

Kovács (2014) is felhívja a figyelmet a kis- és nagybetűk következtelen használatára, aminek okát, mint ahogy én is, az anyanyelvi transzferben látja. Kovács ezt a megállapítást egy homogén arab nyelvű csoport vizsgálata alapján tette. Érdekes lenne azonban egy jövőbeli kutatás keretében megvizsgálni annak a jelenségnek az okát is, hogy ez a probléma miért nem érintette a csoportomban a tanév végére az azeri, afgán, koreai és kínai anyanyelvű hallgatókat, akik szintén a latin ábécétől eltérő írásképet használnak, így várható lett volna, hogy ez számunkra is nehézséget okozzon.

A fogalmazásokat a hallgatók egy korábbi tesztjével összevetve látható, hogy egy részük fejlődött az egy év során. A félévvel korábban írt fogalmazásoknál még kilenc hallgató volt következtelen, azonban ez a szám a tanév végére jelentősen csökkent. Ennek oka egyrészt az lehet, hogy az órákon többször szóban is felhívtam erre a helyesírási szabályra a hallgatók figyelmét, miután láttam, hogy ez problémát jelent, másrészt minden írásbeli feladatnál javítottam a tanév során ezeket a hibákat. A tanév végére már csak három arab anyanyelvű és két iráni hallgató nyelvhasználatában jelent meg ez a hiba, a többi nyelvtanulónál megszűnt. Egy arra vonatkozó későbbi kutatás, hogy a többi hallgatónál minek köszönhető ez a fejlődés, segítséget nyújthatna abban, hogy a jövőben az arab és iráni tanulók is hatékonyabban fel tudják számolni ezt a hibát.

A tanév végére az öt hallgató közül egy arab és egy perzsa anyanyelvűnél továbbra is teljes mértékben hiányzott a mondatkezdő nagybetű és a mondatvégi írásjel használata, lásd az (1a) és (1b) példákat.

(1a) tegnap sajnos fáradt vagyok, hétora keltem
tegnap vasaroltam egy kilo citrom es uborka es ittem söröt corsoban
tegnap olvastam konyvet es tanultam kemiát

(1b) reggeli keltem kilencora kor és ettem sajtos sandvicset es ittam tejes kávé
után mentem az arkadba és vásároltam uborkat paradisomot és chirket
után sportoltam a konditeremben

Egy arab anyanyelvű hallgató nagybetűvel kezdte a mondatokat, azonban a mondat végén továbbra sem tett írásjelet, lásd a (2) példát.

(2) Tanultam otthon kemiát három orakor Alexvel
Reggeliztem tejet es szemle tegnap nyolc orakor
Kondiztem fit worldban öt orakor

A negyedik, perzsa anyanyelvű hallgató pedig ugyan nagybetűvel kezdte a mondatot és ponttal zárta, mégsem mondható teljesen hibátlannak a mondatalkotása, mivel az egész szöveget egy összefüggő mondatként kezelte, és semmilyen mondattagoló elemet (vesszőt, kettőspontot, stb.) nem használt (lásd 3. számú példa).

(3) Én felkeltem nyolc orakor tegnap és zuhanyoztam és mostam fogam és reggeliztem és ettem kiflit és ittam teát és mentem iskolába és interneteztem tíz orakor és vásároltam paradicsomot és halat és főztem halat rizzsel és ebédeltam otthon és sétáltam a kutyámmal a parkban és találkoztam anyámmal kilenc órakor este és Én vácsoráztam a john bullban barátommal tíz órakor és Én aludtam otthon tizenegy órakor.

Még egy arab anyanyelvű hallgató volt, aki ugyanezt a stratégiát követte, tehát egy mondatot írt, ahol a tagmondatokat legtöbbször az *és* kötőszóval kötötte össze, de ő használt vesszőket a tagmondatok között (4. számú példa).

(4) Tegnap keltem nyolc óra kór, reggeliztem tojast és tejet, mentem a könyvtarba, és tanultam kemiát, tizenkettő óra kor ebédeltam Talaval a Trójában csirke és salata, hat orakor találkoztam Danival (...)

A mondatokban szereplő kis- és nagybetűk használatát is érdemes megfigyelni. A húsz hallgatóból csak nyolcan használták teljesen megfelelően az erre vonatkozó helyesírási szabályokat, azonban egy sem rontotta el a személynevek nagybetűvel írását. Ez a megállapítás azonban már nem érvényes a szövegekben szereplő többi tulajdonnévre. A tanulók jelentős része következetesen kisbetűvel használta a tulajdonneveket, azaz az éttermek, boltok nevét (5a, 5b, 5c, 5d, 5e, 5f, 5g, 5h példák).

(5a) szeged étteremben

(5b) az árkádban

(5c) sparban

(5d) corsoban

(5e) campusban

(5f) john bullban

(5g) fit worldban

(5h) retroba

Csak egy hallgató használt a fogalmazásában városnevet (6. számú példa), így arra vonatkozóan a felvett adatok alapján nem lehet következtetéseket levonni, hogy az ország- és városnevek nagybetűvel írása is nehézséget okoz-e.

(6) újszegeden

A vizsgált mintában nem lehet anyanyelvük szerint elkülöníteni azt, hogy kik követték el a kis- és nagybetű írásának hibáit. Az ebben a tekintetben hibátlan nyolc szöveg írója között van kínai, koreai, arab, német, norvég, román, pásztu és görög anyanyelvű is. Éppígy az ellenkező nézőpontból sem lehet szabályszerűséget felfedezni. Az írások alapján azeri, angol, norvég, arab, koreai és perzsa hallgató is van, aki nem tartotta be ezt a szabályt.

Az angol közvetítő nyelv alapján várható lenne, hogy gondot okozzon a hallgatóknak az *én* személyes névmás, a hónapok, napok és nemzetiségek kisbetűvel írása is, hiszen ezeket a magyar nyelvvel ellentétben nagy kezdőbetűvel írjuk angolul. Erre vonatkozóan sem ad azonban lehetőséget az adatok vizsgálata, mivel a tegnapi napjukat kellett leírni, így napok, hónapok és nemzetiségek nem fordultak elő a szövegekben. Az *én* személyes névmást a hallgatók legtöbbször nem használták a mondatokban, vagy ha igen, helyesen. Csak egy hallgató írta többször is az *én* szót nagybetűvel a mondatban, lásd a 3. számú példát.

4.2 A német program adatainak elemzése

Ennél a csoportnál a magyar órákon az anyanyelvüket, a német nyelvet használtam közvetítőnyelvként. A tanév során így többször előfordult, hogy egy-egy nyelvi formát az anyanyelvükkel tudtam összevetni és kiemelni a német és magyar nyelv közötti hasonlóságokat és különbségeket. Mivel a csoportban mindenki német anyanyelvű, így a latin betűk használata természetes volt, és az angol programmal ellentétben itt a folyóírás olvasása sem okozott problémát.

A mondatakezdő nagybetű és mondatvégi írásjellel kapcsolatban azt várhatnánk, hogy ezek használata mindenki számára egyértelmű a csoportban, hiszen a német nyelv ugyanezt a szabályt követi. Ennek ellenére egy hallgató teljesen figyelmen kívül hagyta, hogy a mondatokat nagybetűvel kell kezdeni a magyar nyelvben is, miközben a mondatok végén használt írásjelet, és a mondatokban szereplő tulajdonneveket is helyesen, nagy kezdőbetűvel írta (7. számú példa).

(7) tanultam magyarul otthon négy oratol tiz oraig.
mentem az egyetemre biciclivel fél nyolc kor.
ettem csirkemellfilet lecsovel és risszel három orakor.
sportoltam Thomassal a parkban tiz orakor. (...)
fél tizenegy söröztöm Philippel Philipnél.

Ahogy a vegyes csoport diákjai, úgy a németek is mind megfelelően, nagybetűvel írták a személyneveket. Feltűnő különbség viszont az angol programmal szemben, hogy a német hallgatók többségének nem okozott gondot a személyneveken kívül a többi tulajdonnév nagybetűvel írása sem (8a, 8b, 8c, 8d, 8e, 8f példák).

(8a) John Bullban
(8b) Corsoban
(8c) Greenfusionban
(8d) Trójában
(8e) Undergroundban
(8f) Sparban

Annak ellenére, hogy itt az angol húsz szöveggel ellentétben huszonhét szöveget vizsgáltam meg, csak kettőben fordul elő olyan hiba, ami a tulajdonnevek nagybetűvel történő írása ellen vét, lásd a (9a) és (9b) példákat.

(9a) a sparban
(9b) a tiszavirágban

Mivel a német hallgatók sem használtak városneveket a fogalmazásaikban, egyszer fordul csak elő *Budapest* említése, így itt sem lehet az ország- és városnevek írására vonatkozóan szabályszerűséget megállapítani.

Amennyiben abból indulunk ki, hogy a német nyelvben minden főnevet nagy kezdőbetűvel kell írni, elvárható lenne, hogy az ezzel nem megegyező magyar helyesírási szabály esetleg nehézséget jelentsen nekik, de ez egyszer sem figyelhető meg a szövegekben. Ennek oka lehet, hogy a németen kívül minden hallgató beszél angolul, valamint legtöbbször más idegen nyelven is, így nem szokatlan nekik, hogy erre vonatkozóan a német nyelvtől eltérő szabályt alkalmazzanak.

5. Összegzés

A két csoport szövegeinek vizsgálata alapján kimondható, hogy mindkettőnél találhatóak a vizsgált szempontok szerinti helyesírási hibák. A mondatkezdő nagybetű és a központosítás tekintetében az anyanyelvén tanuló német hallgatók adatai jóval egységesebb képet mutatnak, aminek az lehet az oka, hogy a csoport minden tagjának német anyanyelve a magyarral megegyező helyesírási szabályt követ ezen a téren, de még itt is láthattunk példát az ettől való eltérésre. A mondatokban szereplő személynevek helyesírása az angol és a német program hallgatóinak sem okozott gondot, azonban amikor már a személynevektől eltérő tulajdonnevekről van szó, az angol program hallgatóinál számos olyan eset fordult elő, ahol nem megfelelő módon, kisbetűvel írják a tulajdonneveket. Habár német anyanyelvű adatközlők között is láthattunk erre példát, számuk elenyésző volt a másik csoportéhoz képest.

Összességében megállapítható, hogy mindkét csoportnál figyelmet kell szentelni a kis- és nagybetűvel való írás szabályainak tanítására, azonban azoknál a csoportoknál, ahol olyan tanulók is előfordulnak, akik a latin betűs írástól eltérő írást használnak, ez komplexebb megközelítést igényel. Számukra újdonságot jelenthetnek magyar anyanyelvként használók számára evidens helyesírási szabályok, mint a mondatok nagybetűvel kezdése, vagy a központosítás és a mondat végi írásjel. Ezekre többször fel kell hívni a figyelmüket a tanítás során. Azonban a német anyanyelvű csoportoknál sem teljesen elhagyható ezeknek a szabályoknak a hangsúlyozása a tanítás során, mert habár náluk kevesebb hibát találtam az adatok vizsgálata során, mégiscsak voltak olyan hallgatók itt is, akik nem követték megfelelően a szabályokat. Már a nyelvelsajátítás kezdetétől szükséges olyan feladatok bevezetése a tanórákon, amelyek ráirányítják a nyelvtanulók figyelmét ezekre a helyesírási szabályokra, és ezáltal segítenek ezeknek a tipikus hibáknak a megelőzésében.

Irodalom

A magyar helyesírás szabályai 12. kiadása. 2015. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Benedek, Andrea. 2010. Nyelvi hibák státusza a második nyelv elsajátításának elméleti vetületében. In: Boszák Gizella (szerk.) *Fehlertypologie im DaF-Unterricht: Studien zu Deutsch-rumänisch-ungarischen Interferenzerscheinungen.* Cluj-Napoca: Scientia Verlag. 29–37.

Durst, Péter. 2004. *Lépésenként magyarul. Magyar nyelv külföldieknek.* Szeged: Szegedi Tudományegyetem Hungarológia Központ.

Hoppálné, Erdő Judit. 2005. A magyar nyelv hangtani buktatói a külföldiek írásbeli megnyilatkozásai alapján. *Hungarológiai évkönyv.* 6(1): 20–30.

Horváth, Judit. 2003. Dán anyanyelvűek hibázási mintáinak elemzése a magyar nyelv lokatíviszti rendszerének tanulási folyamatában – avagy kontrasztív elemzés mint hasznos tanítási technika. *Hungarológiai évkönyv.* 4(1): 43–51.

Kovács, Renáta. 2014. Arab anyanyelvű (egyiptomi) diákok magyar köztes nyelve – nehézségek és megoldások. In: Váradi Tamás (szerk.) *AlkNyelvDok8.* Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. 74–84.

KER. *Közös Európai Referenciakeret.* 2002. Elérhető: https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/ker_2002.asp

M. Korchmáros, Valéria. 2006. *Lépésenként magyarul. Magyar nyelvtani kézikönyv.* Szeged: Szegedi Tudományegyetem Hungarológia Központ.

Maróti, Orsolya. 2005. Véletlen vagy tipikus hiba? *Hungarológiai évkönyv.* 6(1): 50–55.

Marschalkó, Gabriella. 2010. *Hungarian Basic. Hungarian textbook for beginners.* Debrecen: Litográfiai Nyomda Kft.

Putz, Mónika. 2002. Hibaelemzés magyarul tanuló orosz és angol anyanyelvű diákok fogalmazásai alapján. *Hungarológiai évkönyv.* 3(1): 116–132.

Rulik, Imke. 2009. Hibaelemzés köztes nyelvi keretben. In: Nádor Orsolya (szerk.) *THL2.* 1- 2: 106–137.

Selinker, Larry. 1972. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics.* 10: 209–231.

Spiropoulou, Paulina-Panajota. 2003. *Fehler im Tertiärsprachenunterricht.* Elérhető: <http://www.ecml.at/Portals/1/documents/related-research/Spiropoulou.pdf?ver=2010-05-26-090707-447>